

# 立教大学経済学部廣江ゼミナールにみる シティズンシップの育成

—— 学習成果としての「社会と向き合う力」の考察を中心に ——

藤 枝 聡

## 1. はじめに：背景と目的

筆者はこれまで、アメリカの大学におけるシティズンシップ教育に関する研究を政治学や高等教育論の領域から進めてきた。その問題意識は、大学職員の業務経験を通じて結晶化したものである。その過程で大きな影響を受けたのが、廣江彰教授（以下、「廣江」とする）の思想と実践であった<sup>1)</sup>。とりわけ廣江が担当した立教大学経済学部における専門ゼミナール科目（以下、「廣江ゼミナール」とする）の教育は「東京的産業の研究」と題した産学連携、地域連携の要素を色濃く取り入れた形態を採り、その成果に対する学生間、地域社会、大学教育界による評価は高い。それは、総じて「就職力が強い」すなわち「エンployアビリティ<sup>2)</sup>が高い」という評価に収斂される<sup>3)</sup>。しかし、廣江ゼミナールにおける教育がもたらしたものを「学習成果」という視点から改めて考えると、それは、いわゆる市民社会の担い手としての人間性すなわち「シティズンシップ」の涵養であり、そのための態度や技法であったと筆者は考える。

近年の大学教育では、教育の「質保証」に代表されるように、学習成果を体系目標的に設定し、これを実現するためのカリキュラム、教授法、学修方法を開発・導入するという「目的手段」の体系化が政策的に推進されている。中央教育審議会（2012）は、グローバル化や社会経済環境の変化が、産業や国民の日常生活の様式にまで具体的な影響を及ぼすようになる中、

1) 筆者は、勤務する立教大学において、2004年度～2008年度にわたり所属した立教大学リサーチ・イニシアティブセンターで、当時センター長を務めた廣江彰教授のもとで研究推進、産学・社会連携業務を担当した。

2) エンployアビリティとは、いわゆる「職業に就くための能力」であり、厚生労働省（2004）によると、「コミュニケーション能力」「基礎学力」「責任感」「積極性・外向性」「資格取得」「行動力・実行力」「ビジネスマナー」などが具体的な能力項目として挙げられている。

3) 朝日新聞2006年7月4日付夕刊（「就職力：立教大廣江ゼミ 頭と足で企業と交渉」）。記事は、廣江ゼミナールの活動を紹介した上で、「過去3年間のゼミ生の就職先はNEC、三菱商事、東急電鉄、北海道文化放送、扶桑社、大日本印刷、西武百貨店など」として就職先の実績を評価する。

主体的に課題発見できる能力形成の必要性に言及し、そのために実効性のあるカリキュラム構築や個別の教育実践の工夫と改善を大学界に要請している。

さらに最近では、そもそも「学習成果」とは何かという論点が浮上している。これについて、例えばアメリカでは、18種類の学習成果群に整理した「VALUE ルーブリック」<sup>4)</sup>がある。この学習成果群の一つには、シティズンシップと関わりが深い「市民的関与 (Civic Engagement)」が挙げられている。そもそも社会との関わりの中で自分にとって何が「善く生きる」ことなのかを考える態度や技法が、いわゆる「シティズンシップ」であり、「市民的関与」はこれを支える概念として位置付けられる。多様化する社会にあって、学生が自らをどのようにポジショニングし、創造的に関わっていくのか、粗くとも社会参加の基本指針となるようなものを自分自身で構築できる人材を、大学教育の中でどのように育成していくのか、今後はその方法論の重要性が高まる。

アメリカの大学教育ではここ20年ほどの間に「シティズンシップ」や「市民的関与」の多くの研究や実践が急速に進められているが、主な論点は次の2点に要約される。すなわち一つは、投票率の低下や知識の極端な不足などにみられる政治参加意識の減退に対して、民主主義社会に寄与する人材をいかに輩出するかというアメリカの大学に独特なミッション実現に絡めた教育論である。そしてもう一つは、1980年代以降の新自由主義政策に伴う大学教育／研究の急激な専門主義化の流れの中で、大学と民主主義社会との関係をいかに捉え直すかという大学の社会的役割論である<sup>5)</sup>。

近年わが国でも、サービラーニングや地域貢献、ボランティア等といった切り口からシティズンシップにかんする論考や実践が出てきているが、「市民的関与」がもつこうした2つのアングルからは捉えられてこなかった。今後は、こうした市民的関与の概念をわが国社会の諸状況、大学教育システム、各大学の理念もふまえた形で消化し、学習成果としての「シティズンシップ」をいかに言語化し、実践すべきかを見据えたとき、わが国大学教育とシティズンシップの問題を論じることの意義を見出せる<sup>6)</sup>。

4) VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education: 学士課程教育における妥当な学習評価) プロジェクトとして、AAC & U (American Association of Colleges & Universities: アメリカ大学・カレッジ協会) 加盟の大学により共同開発された。VALUE ルーブリックを含む学習成果研究の最近動向については、松下 (2012) を参照。

5) Boyte (2001) は、大学が「市民的関与」とどう向き合うべきかについて、「市民的関与をするのではなく、市民として社会に関わる大学になる」と、大学機構そのものの変容 (transformation) のあり方を論点として提示し、個別プログラム論に焦点化しがちであった教育研究のあり方に問題を提起した (Boyte & Fretz 2011, pp.16-17.)。また、Ostrander (2004) は、これについて、「人格形成」「デモクラシー」「学校制度・機構改革」に分けて理論的根拠を整理している。

6) 例えば寺崎 (2006) のように、教養教育改革の観点からシティズンシップ涵養の必要性を論じる論考もみられる。わが国の大学教育では低年次から専門教育課程を並行的にスタートさせている大学も実態として多く、カリキュラムへの体系的な位置付けのあり方についてはさらなる検討が必要である。

わが国大学におけるシティズンシップ教育のあり方については、藤枝（2012）においてその必要性、意義、導入を進めていく上での教育課程における位置づけ方、大学の機構改革等について論点整理を行った。本稿において、廣江ゼミナールをシティズンシップ教育の実践として仮説的に理解し、特に廣江がのちに学習成果として言語化した「社会と向き合う力」の思想・実践と、シティズンシップの概念・理論的枠組みとの符合性をみていくことで、今後の大学教育での実践に必要な条件や方途を見出せるのではないかと考えた<sup>7)</sup>。そのための具体的な視点は以下の通りである。

現実社会との接点を重視する廣江の教育手法はどのように形成されたか。そのような手法が廣江ゼミナールの教育にどのように反映されていったか。

廣江ゼミナールの教育は、「シティズンシップ」という軸からどのように整理できるか。

廣江ゼミナールにおける「シティズンシップ」には、経済学専門教育としての視点が内在されているのではないか。

廣江ゼミナールの学生は、どのような過程を経て「シティズンシップ」の獲得を自覚するに至るのか。

これらの視点にもとづいて、本稿を次のように構成する。まず、廣江が1991年度に立教大学に着任してから担当した科目等の内容を史料にもとづいて整理する。1990年代は、基礎的なアカデミック・スキルに加え、地域活性化をテーマとした協働する態度の定着や、「実行」まで完遂する責任感覚の向上といった点が1990年代後半にかけてクローズアップされる。これらが、廣江ゼミナールに反映されていく過程を明らかにする（主に「2.」）。

次に、廣江ゼミナールの学習成果「社会と向き合う力」とシティズンシップ概念との符合性を確認する（主に「3.」）。ここでは、アメリカの政治哲学、政治教育、市民教育分野の研究者リチャード・パティストーニ（Battistoni, Richard）による理論的整理をもとに、ハリー・ボイト（Boyte, Harry）が提唱する「パブリック・ワーク」概念との符合性を具体的に考察する。さらに当項では、「パブリック・ワーク」の派生的概念である「市民としてのプロフェッショナリズム（Civic Professionalism）」を取り上げ、専門教育としての廣江ゼミナールの思想・実践とシティズンシップの関係性を明らかにする。廣江ゼミナールが経済学に立脚しながら、社会への働きかけや職業を巡る学生自身の価値観、責任感覚、目的意識まで踏み込んだシティズンシップを自己形成させようとするねらいを持つ教育であったことを確認したい。

最後に、廣江ゼミナールに参加する学生が、シティズンシップとしての「社会に向き合う力」の獲得をどのような過程を経て自覚するのかについて、岩崎正弥が提唱する「場の教育論」の概念枠組み等を用いて考察する（主に「4.」）。こうした自覚すなわち「気づき（awareness）」を巡る問題は、これまでシティズンシップ教育論においても考察の対象とされなかった。この

---

7) もちろん、教育思想や実践は、時代とともに変化する学生の基礎学力等にも影響を受けるものであるが、本稿ではその関係性については分析の対象としない。

点は、市民的関与における「関与」の問題、すなわち「どのような態度で社会に関与するのか」を自己決定するメカニズムの問題であり、これを明らかにする意義はシティズンシップ教育論にとって大きい。

こうした考察の枠組みを用いて、従来とは異なる視点から廣江ゼミナールの経済学教育としての実践を総括するとともに、これからのわが国の大学教育におけるシティズンシップ教育について具体的な学習成果の設定や実践方法論として考えていくための論点を整理したい。これが本稿の目的である。

## 2. 廣江の教育思想と「学習成果」

廣江が考える学習成果とそのための教育手法は、1991年度の立教大学着任から2013年度の退任に至るまで一貫しているところもあれば、廣江自身の時代認識の変化に伴い変わっていったところもある。不変であったのは、経済学の専門知識はもとより、論理構成力をはじめとするアカデミック・スキルを重視し、これを現実社会との接点を通じて磨くという実践的アプローチを採用したことである。

一方、1990年代末頃にかけて徐々に変わっていったのは、それまでの実践的アプローチが「調査」中心であったのに対して、学生が身近な地域社会に入り込み、学生自身の企画と調整を経た「実行」により大きな比重を置くようになった点である。そして、これが2000年度以降の廣江ゼミナールの基本形となった。筆者は、このアプローチの移行によって、実態として廣江が考える学習成果が「シティズンシップ」の性格を帯びていくことになったと考えている。

本章では、廣江が立教大学に着任した1991年度以降の教育思想と実践を整理し、廣江が考える学習成果がどのように変化していったのか考察する。そのために、まず着任直後期に廣江が担当した科目ごとにみられる特性を洗い出す。そして、廣江の教育思想と実践の中心的な場としての廣江ゼミナールについて、プロジェクト型学習活動の変遷を中心に整理する。

### (1) 着任当時の講義、演習科目の特性～アカデミック・スキルの総合的指導

廣江が前任校である札幌学院大学から立教大学に着任したのは1991年4月である。当初の主な担当科目は、経済学部専門科目である「中小企業論」「基礎演習」「専門演習（ゼミナール）」であった<sup>8)</sup>。廣江は中小企業論を自身の研究領域とし、企業調査などを通じて現実社会の身近なフィールドを研究対象とする<sup>9)</sup>。そのため着任当初から、自身の担当科目において学生に対して実践的課題を与えるスタイルが採用されていた。例えば、1991年度開講科目の「中小企業

8) 立教大学「1991年度履修要項：経済学部専門教育課程」p. 119。

9) 日本中小企業学会における受賞をはじめ、その業績のほとんどは中小企業経営を論題に扱ったものである。主要業績については、<http://www.rikkyo-hiroeseminar2014.jp/professor/> を参照。

論」は、いわゆる大型教室における講義科目であり、履修学生数は約120名であった。廣江は、同科目のレポート課題として、実際に中小企業に出向いて取材を行うことを課した上で、いったん提出されたレポートにもとづいて、履修学生のうち100名近くと個別面談を行い、レポート原稿ほぼ全ての書き直しを指示するなどの指導を行っている（廣江1994, p. 33）。

また、1年次対象科目の「基礎演習」においてもフィールドワークの仕組みを体系的に取り入れた。例えば1992年度経済学部経済学科52名が履修した「基礎演習」では、8つに分けたグループそれぞれを会社に見立て、経営方針、必要な市場調査などを踏まえて経営企画書を作成するというテーマを設定した（廣江1994, p. 34）。

授業時間は基本的に発表と討論に充てられ、授業時間外にフィールドワークを行うというスタイルであった。学生自らに必要な調査対象を選定させ、企業における経営企画、事業企画にあるプロポーザル文書の作成までを主体的に取り組ませた。加えて、インタビュー先へのアポイントの取り方、言葉遣い、椅子の座り方といったビジネスの基本作法、ノートの取り方、簡易アンケートの作成手法、情報検索や図書館の活用方法など、アカデミック・スキルについて総合的に指導を行っている（廣江1994, p. 35）。

近年では学習に対する主体性を喚起するアクティブ・ラーニング等として推進されているが、1990年代前半期という時代に、特に講義科目や低年次の演習科目においてこうした実践的な学習が展開されたことは特筆されるべきであろう。一方で廣江は、学生が現実社会の中に存在する課題を発見して、その解決に向けて実行へと移していく能力をいかに育成するかという点では、方法論の限界を認識することになったという<sup>10)</sup>。

こうしたアカデミック・スキルについては、後述するように、2000年度前後に廣江ゼミナールにおいて明示的に設定される学習成果「社会と向き合う力」に引き継がれることになる。廣江は、そこに至る段階的対応として1990年代後半にまず「産学連携」という位相を学部教育課程に取り入れた。次項では、具体的に廣江が着手した4つの産学連携関連科目等を取り上げ、それが廣江ゼミナールの「社会と向き合う力」に関連付けられていく経緯を整理する。

## (2) 産学連携教育の導入～専門教育課程における社会との接点づくり

1990年代半ば、廣江が導入した「産学連携」教育の特徴は、「企業」を教育主体として授業に登場させ、学生の専門知識定着を経験・実践・応用等の点から支援する役割を公式に担わせた点にある<sup>11)</sup>。そもそも「産学連携」とは、もっぱら技術・工学分野を中心に想定された研究開発スキームを指す概念・用語であったが、廣江は産業界との接点づくりを通じて教育手法上の新規性をもたらしたといえる<sup>12)</sup>。その意味で、これを俯瞰することで1990年代後半期におけ

10) 廣江彰，インタビュー（立教大学），2014年7月3日。

11) 教授会という教員組織に属さない主体が学部教育を担うことの是非については、当時立教大学経済学部教授会でも大きな議論があったという（廣江彰，インタビュー（立教大学），2014年7月3日）。



る廣江の意図を把握することができる。

廣江が実践した産学連携教育<sup>13)</sup>のうち、1997年度に経済学部専門科目としてスタートした企画講座は、いわゆる起業教育の一環として日本開発銀行などから大学に派遣された実務家がコーチ役となって、学生が事業計画策定や仮想企業の設立に取り組むというものである。年間の授業スケジュールは、図1のようになっており、およそ1年間にわたるカリキュラムが構成されている。

図1から明らかであるように、この科目では「ビジネスプラン」を作成することに目標が置かれ、そのプランの質が成績評価の対象となっている<sup>14)</sup>。しかし、企画講座における教育目的は、「この講座の目的は、学生の一人ひとり各人が自律的に物事を考え、関係者に説明し、目標を達成していくプロセスと技法を体験・理解する」とされている<sup>15)</sup>。そして、事業経営という総合的な視点から課題を体系化し、実行するために、大学において自分が学ぶべきことを再評価することを主眼に置くという(廣江 2011, p. 18)。つまり、ここでの学習成果は質の高い事業計画の作成方法を伝授することではない。これについて廣江は、「このような思考・行動プロセスはベンチャービジネスに特有のものではなく、どのようなビジネスであれ、社会に出れば必ず必要となるもの」<sup>16)</sup>と表現する。

この企画講座の取組を取り上げた新聞記事は、「起業家教育、実践型に」との見出しを付けている<sup>17)</sup>。これ自体、企画講座を高く評価するものといえるが、上記の学習成果に引き付けるなら、それは起業家教育が実践型に移行するというより、起業家教育というアプローチを通じて実践型教育を導入するというほうが正確である。つまり、起業家を育成することが直接的な目的ではなく、起業にかんする疑似体験を通じて、実社会のビジネス事象への関心や学問的関心を喚起することに企画講座の目的を見出すべきである(図2)。

ここまでみたように、産学連携教育を通じて廣江が明らかに重視した学習成果として次の3

12) 「産学連携」という用語は、アメリカの国家的産業革新戦略として1980年に施行された「バイ・ドール法」によって、大学から企業への技術移転が急速に進展したことを受け、わが国でも産業界と大学等がいかに連携するかという議論の中で用いられるようになった。廣江自身は、「産学連携」という表現を用いることは少ないが、廣江による教育研究実践は中小企業等との「草の根」レベルの連携を重視したものであり、従来概念と異なる「産学連携」のあり方を示そうと意図したものであると考えられることから、本稿では「産学連携教育」という呼称を用いることとした。これについては、廣江(2005)を参照されたい。

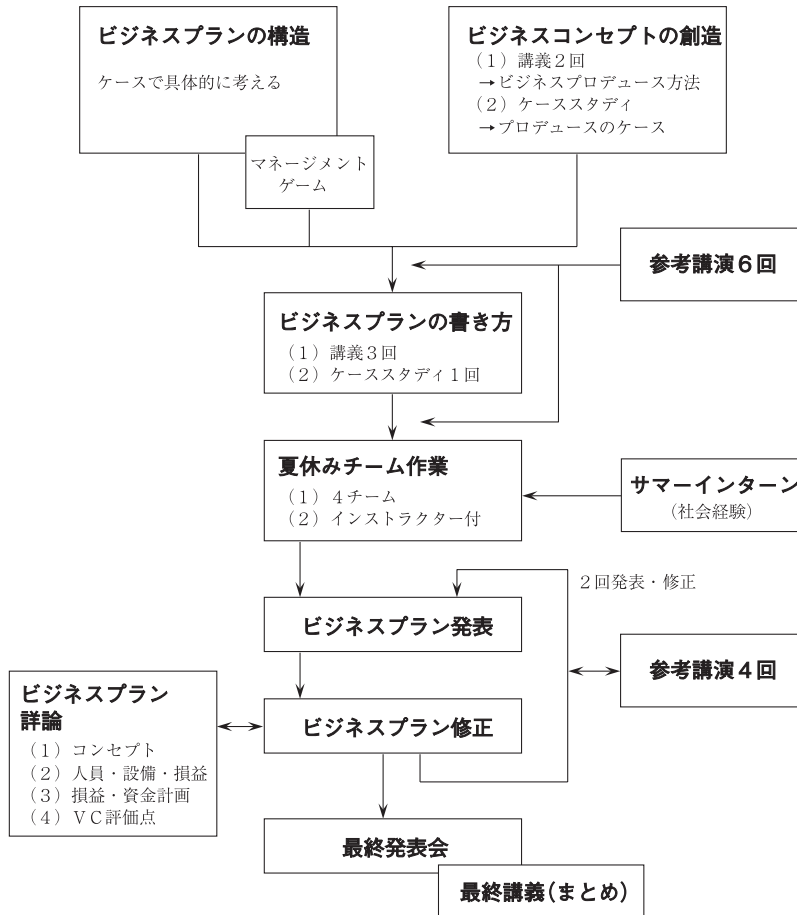
13) 企画講座に加え、廣江が実践したのは「生活と消費から地域商店街を考える」(学部選択科目、1997年度～、新宿区寄附講座)、「サマーインターンシップ」(学部正課外プログラム、1997年度～)であった。企画講座は、これらのエッセンスがパーツとして組み込まれるようあらかじめ設計されていたという。また、こうした産学連携教育の蓄積が、2002年度開設の大学院ビジネスデザイン研究科の設計にも反映されたという(廣江彰、インタビュー(立教大学)、2014年7月3日)。

14) 詳細については、立教大学経済学部企画講座(1999a, 1999b)を参照。

15) 廣江提供資料による。

16) 廣江彰、インタビュー(立教大学)、2014年7月3日。

17) 日本経済新聞1998年4月21日付朝刊。



(資料) 廣江提供による。

図1 経済学部「企画講座」の全体構成

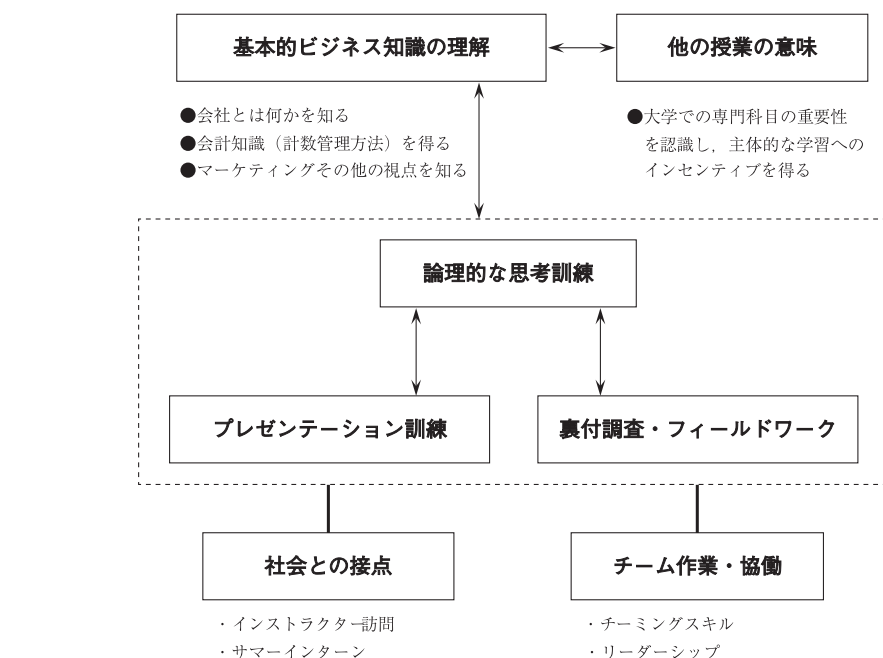
点を挙げることができる。すなわち、ビジネス上の課題を自身で発見・体系化する能力，課題改善・解決に向けた「実行」の意識および態度，専門教育課程への学問的関心，である。これらは廣江ゼミナールにおける教育方針に反映され，2000年頃に明示される「社会と向き合う力」の構成要素として位置づけられていくことになる。

### (3) 廣江ゼミナール～「社会と向き合う」創造的人材の育成

#### (1) 地域社会との関わりを創る「企画」

立教大学経済学部における専門ゼミナール制は，専門教育課程の中核的な役割を果たしている。2年次から4年次学生が履修でき，2014年度では計49講座が開設されている<sup>18)</sup>。最長3年

18) <http://www.rikkyo.ac.jp/eco/students/seminar/> 単年度開講10講座を含む。



（資料）廣江提供による。

図2 企画講座の学習成果

間の所属が制度化されており、また学生による自治組織「立教大学経済学部ゼミナール連合（ゼミ連）」が1974年以来の活動を維持するなど、学生・関係者間では「ゼミの（立教）経済」との評価を確立するに至っている<sup>19)</sup>。

廣江ゼミナールは、1991年度の廣江着任と同時に開講し、その当初から「東京的産業の研究」をゼミナールの主題として現在まで至っている<sup>20)</sup>。廣江が着任した当時は企業等を対象とした学外での調査活動が中心であったが、現在の活動は、基本課題（スピーチ演習「3分間スピーチ」、輪読、ブログ、書評作成）、学年別課題、およびゼミ全体課題により構成されている（廣江2011, p. 5）。特に、「学年別課題」と「ゼミ全体課題」は、ビジネスを通じ地域活性化の視点から学生が主体的に地域社会との関わりを創造し、プロジェクト（以下、「企画」）の立案・実施を通じて具体的なアウトプットを完成させることが求められる。この「企画」の完成度やそこに至るプロセスの独創性などが、廣江ゼミナールの特性と社会的に認知されている点である。

表1では、廣江ゼミナールの年度別「企画」一覧を整理した。廣江ゼミナールがこのようにプロジェクト形式の「企画」を採用するようになったのは2000年度以降であった。その背景に

19) [http://www.rikkyo.ac.jp/feature/close\\_up/2007/08/post\\_11.html](http://www.rikkyo.ac.jp/feature/close_up/2007/08/post_11.html) を参照した。なお、ゼミナールへの学生加入率については非公表である。

20) 立教大学「履修要項：経済学部専門教育課程（1991年度）」pp. 182-183.



表1 廣江ゼミナールの年度別「企画」一覧

年度	年次・課題等	プロジェクト	主な連携機関	時代区分	地域活性化の視点 (廣江による整理)
2000年度 ゼミ長 (3年次生) 伊藤洋輔	新2年次生 全体企画 (3年次中心)	なし テーマ：西池袋の魅力発信 方 法：西池袋の「地域情報誌」発行 (5,000部×2種類) テーマ：立教通り空き店舗活用計画 方 法：立教近くの店舗をお借りし、クリスマスパーティと立教クリスマス・ツリーを見に来た学外者の写真プレゼント	池袋西口商店街連合会の商店など	第1期	池袋(西池袋地域)の魅力 地域資源の可視化
2001年度 一柳亮	新2年次生 全体企画 (3年次中心)	なし テーマ：西池袋からの情報発信 方 法：週刊メールマガジン「ブクロイズム」年間発行	西池袋周辺の商店など		
2002年度 橋本紘享	新2年次生 全体企画	なし テーマ：西池袋の魅力(過去、あるいは今ある魅力だけではなく、これから創り出す魅力をも含む)を描き出す 方 法：ストーリーミング配信による西池袋の紹介	池袋駅周辺の商店など		
2003年度 三村辰徳	新2年次 4年次自主企画 全体企画	なし テーマ：西池公園でクリスマス！ テーマ：池袋を情報発信する映像番組の企画制作 方 法：としまTV番組制作協力	豊島区ほか としまテレビジョン		
2004年度 小山倫史	新2年次課題 4年次自主企画 全体企画 有志企画	テーマ：立教大学のおしゃれをかたちに テーマ：西池公園にクリスマス・ツリーを飾ろう 方 法：立教大学オリジナル商品開発と販売 (立教ドリンクを制作。この売り上げを原資にクリスマス・ツリーを購入し、西口公園を飾った。 立教ドリンク制作にはホッピービバレッジ㈱の協力を得た) テーマ：立教大学の夜間地域開放 方 法：「“MOVIE MOVE ME” 立教星空映画上映会～ひととまち～」の実施 角野栄子氏講演会(「魔女の宅急便」著者) 立教星空映画上映会「魔女の宅急便」 来場者ラウンジ設置と小学生の描いた「まち」の絵展示 テーマ：第1回歌舞伎町「Cinematic Cafe」の実施	池袋西口商店街連合会 ホッピービバレッジ㈱、㈱あすなろ舎 豊島区まちづくり公社、区内各小学校、都立日比谷図書館、㈱ジャパンビバレッジ、立教大学管財部 歌舞伎町商店街振興組合、新宿区、新宿歌舞伎町警察署	第2期	地域に開かれた大学。地域づくりを考える場づくり 地域と大学への提案と協働行動 提言実現の具体的行動・企画構想 実行と原資獲得へのチームスキル
2005年度 藤田耕一郎	新2年次課題 4年次自主企画 全体企画 有志企画	テーマ：立教のオシャレをかたちに 方 法：企業と協力し、おしゃれといわれる立教大学に相応しい「もの」を製作する 電話ののぞき見防止シール、アルミ製ガムケース テーマ：“illustrate the landscape (まちからはじまるものがたり)” 方 法：池袋をテーマに映像制作、DVDにして配布 テーマ：“Ensemble Gallery” 池袋を個々の個性が発揮できるまちに 方法 (1)：ふたつのプロジェクト実施 「君 color はじまる」(まちのみなさんによるTシャツ制作) Tシャツフラッグ制作と立教通りでの展示 方法 (2)：Movie Move Me vol.2 学内野外映画上映会「スウィングガールズ」 学内ジャズ演奏会 テーマ：第2回歌舞伎町「Cinematic Cafe」の実施	㈱大一アルミニウム製作所(東京都葛飾区)など 立教通り商店会、豊島区など 歌舞伎町商店街振興組合、新宿区、新宿歌舞伎町警察署		

年度	年次・課題等	プロジェクト	主な連携機関	時代 区分	地域活性化の視点 (廣江による整理)
2006年度 齋藤國隆	新2年次生課題	テーマ：西池袋を「創造的なまち」にする 方 法：i pod 等を活用したソーシャルビジネスの構想		第2期	地域に開かれた大学。地域づくりを考える場づくり 地域と大学への提案と協働行動 提言実現の具体的行動・企画構想 実行と原資獲得へのチームスキル
	全体企画	テーマ：写真展「まちへの思い」 方 法：フィルム付きカメラを配布、豊島区民100人が「わが街池袋」を撮る	富士フィルムイメージング㈱		
	有志企画	テーマ：第3回歌舞伎町「Cinematic Cafe」の実施	歌舞伎町商店街振興組合		
2007年度 内海研祐	新2年次生課題	テーマ：立教大学の学生らしい地域貢献の実行		第2期	地域に開かれた大学。地域づくりを考える場づくり 地域と大学への提案と協働行動 提言実現の具体的行動・企画構想 実行と原資獲得へのチームスキル
	全体企画	テーマ：人が繋がる場としての広場・公園 方 法：カフェと写真展「西池 Cafesta」(カフェと写真展で「人が繋がる広場、空間」の提案) 池袋西口公園にドーム型テントを設営、カフェと写真展を実施 「西池 Cafesta」実行の原資として西口テイストビールを制作、販売	隅田川ブルーイング社(東京都墨田区)、豊島区など		
2008年度 小島かおり	新2年次生課題	テーマ：立教大学の「オシャレ」をかたちに 方 法：エコバッグ「ぶらっとポケット」の企画・販売(企業、地域社会を巻き込んだ環境保全活動) オリジナルシフォンケーキ「セントボール」の制作(キャンパスの魅力を「味覚」として表現)	武蔵野美術大、スーパープランニング社(浜松市)ラ・ファミーユ(東京都豊島区)、区内関係団体など		
	全体企画	テーマ：野外上映会～Movie Move Me Returns～ 方 法：周防正行監督講演会 学内野外上映会「Shall we ダンス？」			
2009年度 伊藤文平	新2年次生課題	テーマ：「環境マップ」の作成 方 法：「環境マップ付」星空クリアファイルの製作・販売 環境マップ・ノートの製作・販売	立教企画など	第3期	具体的な地域課題テーマの設定(伝統文化、環境問題、高齢化等)
	全体企画	テーマ：「和・たしなむわたし」 方 法：カフェ既存店舗の期間限定改装・運営(和菓子販売)。和に親しめる空間づくり	トラベルカフェ池袋西口店など		
2010年度 梅野涼子	新2年次生課題	テーマ：池袋を主な対象に Mook を制作・出版 方 法：“Mook”の制作と出版			
	全体企画	テーマ：東京人に東京の魅力を発信する 方 法：東京市場を多様な市場へと回帰させる 「東京清酒業 提案書」の作成	東京都酒造組合、小澤酒造㈱などの蔵元数社	第3期	具体的な地域課題テーマの設定(伝統文化、環境問題、高齢化等)
	4年次生企画	テーマ：立教通り一方通行化のプランニング	豊島区、東京都、警視庁など		
2011年度 南直毅	新2年次生課題	(東日本大震災の復旧・復興への自主的活動)			
	全体企画	テーマ：東京の課題を発見し、「やるべきこと」を考える 方 法：映像で西池袋の魅力を発見する		第3期	具体的な地域課題テーマの設定(伝統文化、環境問題、高齢化等)
	4年次生企画	テーマ：立教大学を学生のためにより良くする			
2012年度 安部詩織	新2年次生課題	テーマ：立教通りを、大学と一体化したおしゃれな通りにする	豊島区、立教通り商店会		
	4年次生企画	テーマ：大学にふさわしい立教通りづくりの提案(ハード、ソフト)を行う	池袋西口商店街連合会	第3期	具体的な地域課題テーマの設定(伝統文化、環境問題、高齢化等)
	全体企画	テーマ：「池袋をわかりやすく、歩きやすく」(NFC タグを使って)			
2013年度 鳥羽梨紗子	新2年次生課題	テーマ：「立教通りを大学のある美しい通りに」企画提案			
	4年次生課題	テーマ：学生まちに出る・池袋「カルチャラタン」計画 方 法：西池袋に学生の活動拠点設置と新聞発行		第3期	具体的な地域課題テーマの設定(伝統文化、環境問題、高齢化等)
	全体企画	テーマ：西池袋を PR する			
2014年度 梶原智美	全体企画	テーマ：大学のある美しいまちとは何か？ 方 法：「まちを科学する」視点から、大学のあるまちと通りのあるべき姿を示し、関係者に提案、実践する	豊島区		

(資料) 廣江 (2011) をもとに作成。

は、廣江による1990年代以降の日本社会を取り巻く時代状況に関する認識に大きな変化があった。すなわち、産業界やこれからの労働市場で必要とされる人材が、「作る」人材から「創る」人材へと変容しており、これに対応できる人材を大学がいかに育成するのかとの問いが突きつけられている、という問題意識である<sup>21)</sup>。これが、大学キャンパスの中では解決しきれない諸問題に触れさせるというアプローチ、すなわち「調査」中心のアプローチから「実行」中心のアプローチへの移行を促した一つの要因と考えられる<sup>22)</sup>。

廣江によると、廣江ゼミナールの「企画」は、目的とする地域活性化の視点の変遷によって、少なくとも3期に区分できるといふ。第1期は、「企画」が学外主体との連携を活動手法として取り入れ始めた2000～2003年度である。この期においては、西池袋地域に散在する魅力を可視化し、関連する情報を流通させることが主なねらいとされた。第2期は2004～2008年度である。この期では、西池袋地域の課題発掘から「実行」に至るまでの活動を学生が連鎖的に実現していくダイナミズムが現れた。それは、西池袋地域の課題や展望を学生と住民と一緒に考えるための場作り、行政への提案づくりやイベントなど、地域住民との協働が本格化した結果でもあった。そして第3期が2009年度以降である。この期では、環境問題や伝統文化・商業継承など、地域における個別具体的なテーマを取り扱う傾向が鮮明になった<sup>23)</sup>。

## (2) 学習成果としての「社会と向き合う力」

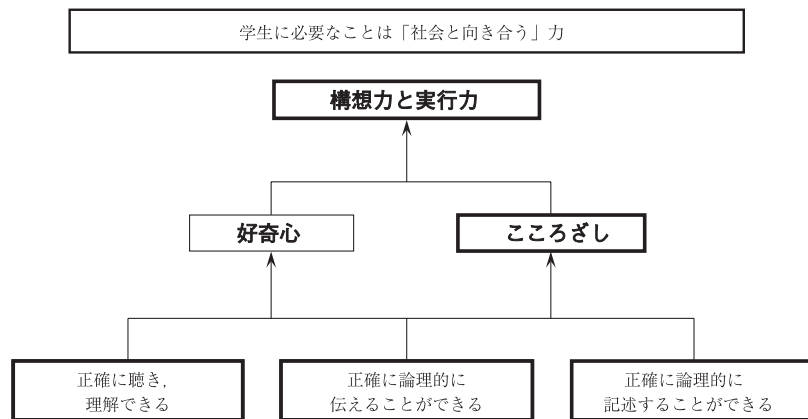
廣江が取り組んできたアカデミック・スキルの養成や産学連携教育を踏まえ、廣江ゼミナールの実践過程で言語化された学習成果が「社会と向き合う力」であった。図3のとおり、廣江はこれを「構想力と実行力」とも言い換えている。「構想力と実行力」はまず、「正確に聴き、理解できる」「正確に論理的に伝えることができる」「正確に論理的に記述することができる」という3種類の論理的能力（以下、「論理総合力」とする）を挙げる（廣江2011, p.13）。この論理総合力については、廣江はこれまで具体的な育成方法について検討を重ね、「言語技術」というアプローチを重視するに至った。2004年度には文部科学省のプロジェクトを設置し、2009年度からはイタリア・ドイツ・カナダの学校教育における母語教育法の研究に取り組んでいる<sup>24)</sup>。そして、この論理総合力の上に、「好奇心」と「こころざし」（以下、「内面的態度」

21) 廣江彰, インタビュー (立教大学), 2014年7月3日。

22) いわゆる「クリエイティビティ」や「プロデュース能力」の育成という論点については、当時の文部科学省、経済産業省においても議論が進んでいた。これに対して、廣江は異なる認識であることを明確にしている (廣江彰, インタビュー (立教大学), 2014年7月3日)。

23) 廣江彰, インタビュー (立教大学), 2014年7月31日。同様に、廣江はこの「第3期」について、学生が地域社会との関係を形成するダイナミズムが徐々に停滞化した時期でもあったという。

24) 言語技術教育については、廣江ゼミナールでの具体的な実践には至らなかったが、廣江は「社会と向き合う力」の構成要素の一つとして「結論をみた」と語るほど、重要な教育手法として認識している (廣江彰, インタビュー (立教大学), 2014年7月3日)。



(資料) 廣江 (2011, p. 13)。

図3 「社会と向き合う力」の構成要件

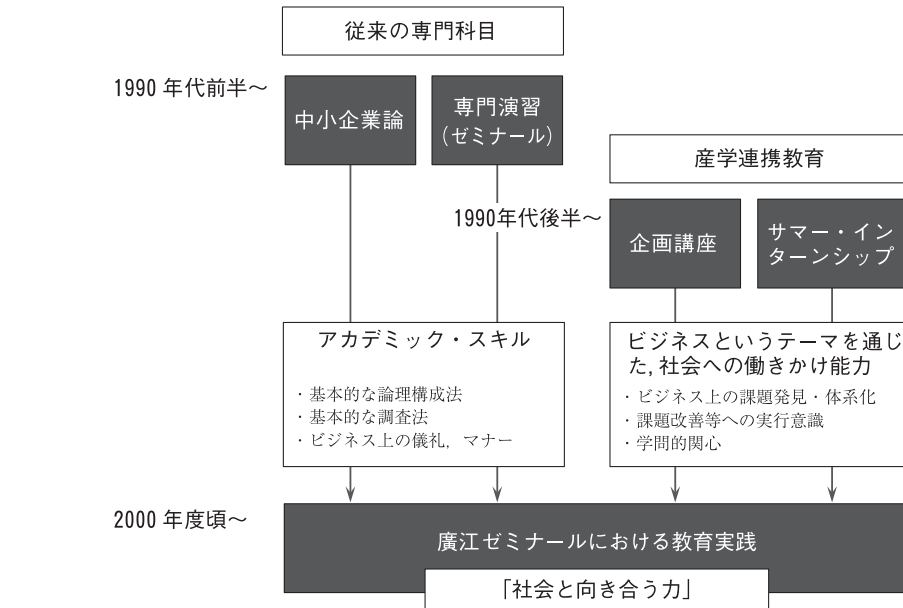
とする)を求める。「社会と向き合う力」の特徴は、この重層構造とりわけ内面的態度を取り入れている点にあり、後述するシティズンシップの要件とも密接な繋がりを持つ。

### (3) 理念としての「公共性」

経験を通じた教育を実践するにあたり、廣江ゼミナールは以下の3項目の理念を掲げる。それは、「東京で生活と産業が共存する考え、仕組み」「東京のポテンシャルを地方の発展に生かす」「アジア、世界の中での日本の役割(平和と発展)を果たす主体づくりに寄与する」である。ここから読み取れることは、東京というフィールドの位置付けを巡る二面性である。つまり、「主体づくり」という学習対象のフィールドという視点と同時に、「生活と産業が共存する」「地方の発展」という貢献対象としてのフィールドという視点が併存する。特に後者は、大学がもつ社会的役割を果たすこと、すなわち大学の公共性を発揮する装置としてゼミナールを捉えたものである。そして、こうした大学と社会を結ぶ双方向性が存在してはじめて、学生が「経験のための経験」に陥ることなく、一利害関係者として地域社会の営為に参加することができる。この「公共性」に着目するとき、「好奇心」や「こころざし」の内容は、ビジネスにとどまらない、公共的な問題に対する学生の潜在的関心として理解できる。

### (4) 「社会と向き合う力」の仮説的理解～公共的課題への関与を通じた自己相対化能力

一人の教員が生涯にわたり掲げる教育目標というものは、静的なものというよりむしろ、時間経過の中である種の変容を遂げながら発展するという動的性格を帯びるものだと思筆者は考える。廣江による教育は、着任当時から、講義、演習、産学連携教育のそれぞれにおいて、専門知識の獲得という枠を超えた目標が設定され、その前提で授業が展開されていた。こうした講義・基礎演習・産学連携教育のそれぞれが持つ教育上のねらいが、時間経過の中でブレンドさ



（資料）筆者作成。

図4 1990年代における教育の系統

れ、廣江ゼミナールの教育目標「社会に向き合う力」へと収斂されていったと理解されるべきであろう。その意味で、廣江が特に1990年代に担当してきたそれぞれの講義（中小企業論など）、演習、産学連携教育における学習成果とは何だったのか、改めて整理することは重要である。

これを端的に整理するなら、アカデミック・スキルに属するもの、「産業」を範囲とした課題発見能力に属するもの、の2つの流れに大別できる（図4）。中小企業論や基礎演習といった従来型の専門科目において最も重視されたのは、基本的な論理構築法、取材アポイントを取るための電話の掛け方、ノートの取り方、企業訪問のマナーといった広義のアカデミック・スキルであった。一方、「企画講座」を中心に新たに試行した産学連携教育において重視されたのは、企業ビジネスを題材に、徹底した事実確認を通じた課題を発見する能力や、発見した課題に対する改善・解決方策を設計する能力、すなわち現実のビジネス事象に対して変革や創造を働きかけていく思考・行動能力であったといえる。

これまで廣江の教育実践に対する評価というもの、こうしたアカデミック・スキルあるいはイベントや成果物の創造性や話題性、それを担った学生の就職先等の進路の華々しさ、つまりエンプロイアビリティの高さという視点が中心ではなかったか。これに対して廣江は、学生が仕事・職業を獲得あるいは選択するノウハウを獲得させるために教育をしているのではないとしている（廣江2014, p. 98）。したがって、廣江の教育実践をより正しく理解するには、こうしたエンプロイアビリティが想定する能力とは異なる不可視の能力要件、すなわち「社会と向き合う力」の教育論上の位置付けを明らかにすることが、より本質的に重要である。「社会

と向き合う力」が、廣江ゼミナールにおける学習成果として明確に言語化されたのは2010年前後であったが、これは廣江自身が指向する教育に関連する概念との対比を通じて相対化する過程を経た結果として言語化されるに至ったものである<sup>25)</sup>。その意味では、「社会と向き合う力」として明示される以前から、一貫した学習成果として実践されてきたと考えるべきである。

さきにみたように、廣江のねらいは、自ら「好奇心」や「こころざし」という公共的関心を掘り起こし、論理総合力を駆使して、自らの役割を実行する能力の育成にある。ここから、「社会と向き合う力」とは、日常生活の事象の中に公共的課題を発見し、その打開に向けて利害関係を超えて広く働きかける社会参加のための資質として仮説的に理解できる。また、そのためには自己の社会的役割と責任を明確化することが求められる点で、この能力は自己を相対化する能力としても捉えることができる。

次章では、この仮説的理解の妥当性について「シティズンシップ」概念を用いて検証する。いままで明示されてこなかったが、廣江ゼミナールで営まれてきた教育がこの「シティズンシップ」の涵養をも担っていたことを理論的に跡付けていきたい。

### 3. 市民的関与論におけるシティズンシップと「社会と向き合う力」

#### (1) 学習成果としての「シティズンシップ」

前章では、学習成果としての「社会と向き合う力」を、エンプロイアビリティとしてではなく、社会参加の資質として捉えた。本章ではこの視点に立って、「社会と向き合う力」とシティズンシップとの関連について考察したい。

シティズンシップとは何か、そしてシティズンシップを伸長するための教育すなわちシティズンシップ教育がいかにあるべきかについては、すでに欧米で理論研究や実践が蓄積されている<sup>26)</sup>。筆者が研究対象とするアメリカでは、アメリカ国家の社会原理である民主主義の急速な停滞への危機感にもとづいて、「市民的関与 (Civic Engagement)」という枠組みでシティズンシップ教育について論じられることが多い<sup>27)</sup>。しかし市民的関与の捉え方自体も、市民社会をめぐる思想や理論的背景によって異なっており、したがってその教育内容、方法、学習成果は多義的である (Saltmarsh 2005, p. 52)。政治学者であるリチャード・バティストニ (Battistoni, Richard) は、市民的関与という視点からみたシティズンシップ教育を大きく5

25) 廣江は、経済産業省による「社会人基礎力」概念との比較対照の中で、自分が考える学習成果との異質性を自覚するようになったという (廣江彰, インタビュー (立教大学), 2014年7月3日)。

26) 例えば、オードリー・オスラー (Osler, Audrey) とヒュー・スターキー (Starkey, Hugh) は、シティズンシップが有する3つの次元として、地位としてのシティズンシップ、感覚としてのシティズンシップ、実践としてのシティズンシップを挙げる (オスラー, スターキー 2009)。

27) 代表的な論考として、例えば Putnam (1993) および Skocpol (2003) がある。



表2 「市民的関与」の概念枠組み

概念枠組み	市民性に対する見方	市民教育に対する理解	市民としての関連技法	関係の深い学問領域
憲法上の市民権 (Constitutional Citizenship)	選挙権等の権利を有する個人； 投票者	政府機関、法律、選挙制度等に関する学習	政治に関する知識  クリティカル・シンキング	政治学 法学 政策学（例：保健、教育）
コミュニタリアニズム (Communitarianism)	“良い隣人”  公共財の維持に責任を持つ義務	共同体の価値および市民としての責任に関する学習	Civic Judgement  コミュニティ・ビルディング	哲学 宗教学 ソーシャル・ワーク
参加デモクラシー (Participatory Democracy)	公的領域（public life）での生活における決定への積極的参加	民主主義にふさわしい参加プロセスに関する学習	コミュニケーション・スキル  集団行動  市民的構想力	政治学 教育学
パブリック・ワーク (Public Work)	公共的価値をもつ事柄の協同創造者（co-creator）	プロジェクトを通じて、公共的な任務について、他者と協働するための技法、実践、習慣、価値を学ぶこと	公共的問題の解決  ばらばらのものを結び付ける（Coalition Building）	政治学 行政学 研究者の各学問領域
社会関係資本 (Social Capital)	市民社会の諸組織における構成員としての地位	社会における人間関係、社会組織に関する学習	コミュニケーション・スキル  組織分析	社会学 非営利組織マネジメント

（資料）Battistoni（2002, p. 17）を訳出。

つの類型に分類している（Battistoni 2002）<sup>28)</sup>。

表2に示すとおり、パティストーニはシティズンシップ教育の理念枠組みとして、立憲主義の思想にもとづく伝統的な市民的権利（憲法上の市民権）、デモクラシーへの幅広い制度的参加やそれを支える日常的な公共圏構築のための参加に関する態度や姿勢（参加デモクラシー）、地縁にもとづく共同体への帰属意識を重視する価値観やそれに伴う具体的義務（コミュニタリアニズム）、社会生活におけるテーマごとに組織化される緊密な個人間の人間関係（社会関係資本）、「協同創造者」として個人を地位化し身の回りの日常的な課題を主体的に解決する行動力（パブリック・ワーク）、の5類型に整理する。

この5類型に明らかなように、「市民」概念がそれぞれの研究の前提として置かれている政治学、行政学、法学、政策学、教育学、社会学、哲学などは、シティズンシップとの距離感が

28) ジョン・ソルトマーシュ（Saltmarsh, John）は、アメリカ民主主義の維持と発展に貢献できる人材育成を大学においてどう実践するかという社会的課題に対して、21世紀初頭に至る過程で台頭してきたサービスマーケティングは学術領域がもつ市民的側面を十分に取り入れず、シティズンシップに関する具体的なアウトカムが設定されていない点で、これに応えきれていないと批判する（Saltmarsh 2005）。市民的関与という視点から、その多義性を踏まえ、シティズンシップに関する明確なアウトカムを設定した教育アプローチを採用することの重要性を主張する。

近く、各学問領域に合わせたシティズンシップ教育を実践しやすいといえる。一方、それ以外のディシプリンでは、実態としてシティズンシップ教育が行われているとしても、その実践者本人がそのことを自覚していない可能性がある。そこで次節では、「社会と向き合う力」と、バティストーニ5類型との符合性や適合性について考察することで、シティズンシップ教育としての廣江ゼミナールの特性を明らかにしたい。

## (2) 「パブリック・ワーク」概念との適合性

### (1) 協同による公共的価値の創造を目指す「パブリック・ワーク」

学習成果としての「社会と向き合う力」は、バティストーニ5類型におけるパブリック・ワークの基本的概念と一致する。パブリック・ワークが、協働を前提に地域密着型のプロジェクトを通じて「公共的価値の協同創造」の実践を目指すのに対して、「社会と向き合う力」も地域社会との深い関わりにもとづく「企画」の実行を通じて地域社会において生活と産業が共存する仕組みづくりを目指す。コミュニタリアニズム、参加デモクラシーにも、この「社会と向き合う力」に通じる考え方は部分的に認めることができるが、以下ではパブリック・ワークに焦点を当てて、廣江ゼミナールとの符合性を考察する。

「パブリック・ワーク」は、アメリカの政治思想研究者ハリー・ボイト (Boyte, Harry) が提唱した民主主義原理、政治教育を巡る概念である。そこでは、「ごく普通の市民 (ordinary citizen)」が主体となって、「活動、労働、仕事 (work)」という行為の中での様々な交渉や意思決定を通じて身近な公共的課題を解決する、そしてこの連鎖を蓄積することで、コミュニティ、国家、世界の価値共有が図られていくという考え方であり、この過程に主体的に参加することが政治やデモクラシーであるとする。社会的主体としての個人の位置付けについて、「投票」「納税」「ボランティア」の対抗概念として「知識の協同生産者、パートナー」を唱え、リベラリズムやコミュニタリアニズムの主張とは一線を画す。個人間の多様な利害や意見の衝突や違い (conflict) をむしろ健全な側面と捉え、その調整や合意形成を経た上での集団的行動を民主主義の中心に置く考え方である (Boyte 2004)<sup>29)</sup>。

パブリック・ワーク概念を通じてボイトが想定した学習成果について、バティストーニは、「公共的課題の解決 (public problem solving)」能力と「ばらばらのもの、一見すると脈絡のないものを結びつける (coalition building)」能力の2つを挙げる。これによれば、「公共的課題の解決」とは、対象を特定の利害関係者に限定しない公共的問題を発見 (identify) し、これを解決する能力であるとする (Battistoni 2002, p. 33)。特にボイトは、サービスマン等が奉仕の側面を重視するあまり、活動自体が自己目的化する傾向にあると批判し、自ら問題を「発見」する重要性を説く (Battistoni 2002, p. 34)。また、「ばらばらのもの、一見

29) この思想にもとづく教育として、ボイトは「パブリック・アチーブメント (Public Achievement)」を開発、実践する。パブリック・アチーブメントについては拙著 (藤枝2014) を参照されたい。

すると脈絡のないものを結びつける」とは、コミュニティ内外の多様な関係者が、それぞれのアイデンティティや関心利益を持ち込んだ上で、それらを共有する問題として昇華させた上で、その解決や改善に向けて集団として取り組むことができる力であるとする (Battistoni 2002, p. 38)<sup>30)</sup>。この2つの能力が示すように、コミュニティの成員ではない学生が、一見すると無味乾燥な事象への働きかけを行い、公共的な課題を発見し、その改善・解決のための実行を地域社会とともに行うのがパブリック・ワークの方法論である。廣江ゼミナールの方法論はこれに共通するものであり、「社会と向き合う力」とパブリック・ワークは、学習成果として整合すると仮定できる。

## (2) 自己関心 (Self-Interest) にもとづく内面的態度の重視

では、「社会と向き合う力」を構成する、論理総合力と内面的態度 (好奇心, こころざし) は、「パブリック・ワーク」と具体的にどのように符合するか。

これを確認するために、ここではジュリー・ハッチャー (Hatcher, Julie A.) らが提唱する、「市民マインドを形成した学生 (Civic-Minded Graduate)」モデルを取り上げる。ハッチャーらは、パブリック・ワークの影響を受けつつ、学生時代において「市民マインド」を形成する必要性を説き、必要な能力を3領域に整理した (表3)。

ここで特に注目したいのは、「市民としての気質 (Civic Dispositions)」である。パブリック・ワークとの関係でいえば、これは「公共的課題の解決」や「ばらばらのものを結びつける」技法を「知っている、分かっている」だけでなく、これらをどのような場面で活用し、どのようなプロセスで豊富化していくのか、その指針を内面化した状態をさすものといえよう。つまり、ここにいう「気質」とは、いわばシティズンシップを構成する内面的態度といえる。ボイトはこの内面的態度を形成する源泉として「自己関心 (Self-Interest)」を挙げる。この自己関心とは、どのような人や権利を守ろうとするのか、誰の声を代弁するのか、そのためにどのような行動を起こすのかという社会参加および広義の政治参加に対する価値観や行動指針である (Boyte 1993, pp. 765-766)。そして、廣江ゼミナールにおける「好奇心」や「こころざし」も、こうした公共的な関心にもとづく内面的態度である。これが伴ってはじめて論理総合力を活用することができるのであり、構想力・実行力へと昇華するのである。このようにみると、パブリック・ワークと「社会と向き合う力」は、ともに自己関心にもとづく内面的態度を構成要素とする点でも共通していることが分かる。

筆者は、こうした社会参加をめぐる関心や内面的態度の問題は、わが国の大学教育において様々な社会連携教育が展開される中で見落とされてきた要素であり、廣江による教育の特質の

30) バティストーニは、特にこの能力を市民的関与に必要な能力として重視する。その根拠は、関与する者の多様性を尊重する点にあり、この点で「コミュニティ・ビルディング (community building)」と使い分ける (Battistoni 2002, p. 38)。

表3 市民マインドを形成した学生 (Civic Minded Graduate) モデル

資質の領域	具体的な能力
市民としての知識 / Civic Knowledge	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 純粋な学問的知識を超えるもの (More than purely academic knowledge)</li> <li>・ 社会貢献機会に対する十分な知識 (Knowledge of volunteer opportunities)</li> <li>・ 現代の社会問題にかんする十分な知識 (Knowledge of contemporary social issues)</li> </ul>
市民としての技法 / Civic Skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ コミュニケーションとリスニングの能力 (Communication and listening)</li> <li>・ 多様性への理解 (Diversity)</li> <li>・ コンセンサス構築 (Consensus-building)</li> </ul>
市民としての気質、態度 / Civic Dispositions	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ コミュニティに関与する重要性への理解 (Valuing community engagement)</li> <li>・ 行動を起こすことへの自己効力感 (Self-efficacy)</li> <li>・ 知識活用・応用に関する社会的責任感 (Social trustee of knowledge)</li> </ul>

(資料) Hatcher and Norris (2014) を訳出。

一つとしてクローズアップされるべきと考える。

### (3) 専門教育とシティズンシップ～「市民としてのプロフェッショナリズム」

#### (1) 「市民と共に」を基調とする専門人材育成の実践的理念

大学教育において、シティズンシップ教育は主に教養教育カリキュラムの中で実践されることが多く、「市民社会」を取り扱ういくつかのディシプリン（教育学、法学、政治学等）を除き、専門教育カリキュラムにおいて実践されることは一般的とはいえない。廣江ゼミナールには、たしかにシティズンシップを伸張するという学習成果が潜在的に含まれていると理解できるが、一方で専門教育課程における経済学教育としての意味についてもより深くみる必要がある<sup>31)</sup>。

さきに取り上げた「パブリック・ワーク」は、様々な領域の専門教育との接続を前提とした概念枠組みでもあり、その実践において学問領域を限定しない。そこで以下では、引き続きパブリック・ワークを参照し、廣江ゼミナールの特質を考察する。パブリック・ワークと専門教育の関係に焦点を当てて派生的に概念化したものとして、ボイトやジョン・ソルトマーシュ (Saltmarsh, John) らによる「市民としてのプロフェッショナリズム (Civic Professionalism)」(以下、「市民プロフェッショナリズム」)がある。市民プロフェッショナリズムとは、専門教育を通じて獲得した知識・技法について、その実践に必要な公共的意義や社会的責任といった専門人材としての能力主義をいう。これは、学問的習熟 (mastery) と能力 (competence)、市民としての気づきや目的意識の自覚 (civic awareness and purposes) の2種類の要件によって構成される (Saltmarsh 2005, pp. 52-53)。

31) 経済学教育において正面から市民プロフェッショナリズムを論じたものはないが、サービスマーケティングと経済学教育を関連付ける意義について論じたものとして、たとえばロペス (Lopez 2014) がある。

ところで、ボイトが市民プロフェッショナリズムという概念を用いて、学術とシティズンシップの関係を接続しようとした背景には、アメリカ社会と大学界の関係を巡る経緯が影響している。1980年代以降のアメリカでは、新自由主義政策の影響により、大学の教育研究の民営化が急速に進められた。社会から大学に対しては、産業界に貢献する研究開発の推進、実用的な知識生産の要請が急速に強まった。同様に、大学における人材育成についても「即戦力」養成の圧力が強まる中で、専門家が社会を支えるという前提のもとで専門教育のカリキュラムが固定化される傾向が進んだ。市民プロフェッショナリズムは、大学の専門主義化が進み、大学と社会の関係性に変容していくことに対するアンチテーゼとしての側面を持つ (Boyte and Fretz 2011, pp. 94-95)。

ボイトは、ジョン・デューイ (Dewey, John)、アルバート・ドズル (Dzur, Albert) らが市民プロフェッショナリズムの概念を進化させたとした上で、「技術的側面を強調し、市民に代わって働く (act on citizens) のが実践家 (practitioner) であるのに対して、市民と共に働く (work with citizens) のが市民プロフェッショナリズムだ」とする (Boyte and Fretz 2011, pp. 95-96)。このようにボイトは、「市民と共に」という考え方に立った大学と社会の関係性自体の見直しを迫りながら、大学教育におけるシティズンシップや市民的関与をめぐる論点の一つとして、専門教育とシティズンシップ教育を融合させる必要性を主張するのである。

大学教育の専門教育課程を通じて、社会との接点の中で専門知識・技能を獲得すること、それらを応用する際の学問的態度を身につけることはもう一つのシティズンシップ育成のあり方であり、市民プロフェッショナリズムに必要な「学問的成熟」「市民的気付き」という2種類の能力要件は、こうした背景により設定されている。

ボイトの「市民と共に働く」という理念を具体的に実践している例として、ボイトの共同研究者であるビル・ドハティ (Doherty, Bill) による実践がある。ドハティは、自ら Citizen Professional Center (市民専門家センター) を主宰、市民プロフェッショナリズムについて10項目におよぶ中心原則 (core principles) に落とし込んでいる (表4)。市民専門家センターが想定するのは、主に専門的スキルを有するコミュニティ・ソーシャルワーカーへのトレーニングであるが、大学専門教育の中で取り扱われるべき内容としても参考になる。

## (2) 経済学教育からみた「社会と向き合う力」

では、「市民プロフェッショナリズム」と廣江ゼミナールを、どのように接続できるか。まず「市民としての気付き」と専門性の獲得との関係について廣江は、「変わっていく自分を大学時代に実感する際、それが専門知識を含む一定のスキルに支えられていることをあわせて具体的に自覚できると、そこから学生は一定の人生の方向性を認識するようになる」<sup>32)</sup> と述べ、

32) 廣江彰、インタビュー (立教大学)、2014年7月31日。

表4 「市民プロフェッショナリズム」の中心原則

1	See all personal problems as public ones too: the I and the We.	あらゆる個人の問題を公共的な問題としてみること。「私の問題」と「私たちの問題」というように。
2	Look to family and community resources first.	はじめに、家族やコミュニティの資源に注目すること。
3	See families and communities as producers, not just clients or consumers.	家族やコミュニティをプロデューサーとしてみること。決して、顧客や消費者ではない。
4	See professionals as citizens and partners, not just providers.	専門家を市民、パートナーとしてみること。決して、単なるサービス提供者ではない。
5	Let citizens drive programs rather than programs service citizens.	市民にプログラムを運営させること。プログラムが市民にサービスを施すのではない。
6	Make sure every initiative reflects the local culture.	一つ一つの取り組みが、地域文化を反映していることを認識すること。
7	Grow leaders, then more leaders.	リーダーを育てること。そうすれば、より多くのリーダーが生まれる。
8	Make all decisions democratically.	あらゆる意思決定を民主的に行うこと。
9	Go deep before taking action.	行動に入る前に、深く考えること。
10	Think big, act practically, and let your light shine.	大きく発想して、実践的に動くこと。そして、あなたの最もよい部分を輝かせること。

(資料) Boyte and Fretz (2011), p. 87 を訳出。

専門性の習熟と「気づき」に一定の因果関係が存在するとしている。一方で廣江は、学生たちが「企画」を構想／実行する過程における指導において、経済学理論を積極的に取り上げることとはなかったという<sup>33)</sup>。たしかに、「社会と向き合う力」には専門知識の獲得や応用については触れていない。しかし一方で、廣江が1990年代に開始した産学連携教育から一貫して主眼に置いてきたのは、学生自身がともすると茫漠と捉えられがちなカリキュラム体系を問題関心にあわせて主体的に認識することであった。廣江ゼミナールにおいても経済学の学問的態度に支えられたシティズンシップを育成する意図が潜在していたのではないかと推察される。実際、廣江は、経済学の学問的習熟を起点とする人材像について、以下のように述べる。

「アダム・スミス以来、古典派経済学理論では人間という存在を合理的主体と理解してきた。しかし、人間には非合理的側面があり市場が万能に機能することはない。大量生産、大量消費のメカニズムの中でオートマチックに富の形成や配分がなされる条件はより厳しくなっており、これを打開するには、市場のあり方、もっといえば人間どうしの取引や経済関係の中でどのように「顔の見える関係」を再構築していくかという視点が欠かせない。これを「次の市場経済」という視点で捉えるなら、個人が社会との接点を自ら意味化する能力が求められる。言い換えれば、社会との接点が皆無になれば、それは人間の存在ではなくなって

33) 廣江彰、インタビュー（立教大学）、2014年7月31日。



しまうともいえる。こうした「社会から期待される、求められる人間」という視点は新しいものではない。これについて、生産サイドからは、1984年に Sabel および Piore により発表された “The second industrial divide” にはじまり、チャールズ・ランドリーによる「創造都市論」に代表される21世紀初頭のイノベーション論において個人や企業のあり方が議論された。同様に、「労働」についても、かつては大資本の下で賃金を対価に人的リソースを提供する ‘labor’ としての労働が根強かったが、1970～1980年代の欧米では地域の暮らしや文化を守る営為すなわち ‘work’ としての労働という視点が強調されるようになっていく。このように生産や労働の諸側面から人間という存在をみたときに、これからの時代に求められる経済主体として学生には成長してもらいたい、という思いが常に教育の根底にある<sup>34)</sup>。

学部専門教育課程において育成しようとする「市民」やシティズンシップには、ディシプリンにもとづく人間としてのあるべき姿を投影してしかるべきである。これについて、内外に共有されることはなかったが、廣江ゼミナールにおける人材像には、産業集積論や創造都市論における独自性と連帯性を基軸とする地域レベルでの個人や企業間の創造的ネットワークの担い手としての存在、あるいはグローバルなレベルで標準化に向かう消費市場／生産市場において、主体的・自律的な行動選択を行える人間としての存在を想起させる<sup>35)</sup>。廣江ゼミナールが、研究対象に個別企業を取り上げるのではなく、「東京的産業」をテーマとして地域の多様な主体を巻き込む形で学生に活動を促している背景には、こうした経済主体としての市民像があると理解できる。このように考えると、経済学的態度を内在するシティズンシップとして「社会と向き合う力」を捉えることができよう。

さきに述べたように、「市民プロフェッショナリズム」は、閉塞化した専門主義教育へのアンチテーゼの側面を強く持っている<sup>36)</sup>。日本の専門教育課程を前提とした大学カリキュラムの実態を考えると、こうした視点から専門主義をよりポジティブなものに変えていくポテンシャルとして廣江ゼミナールの意義を見出すことができるのではないだろうか。

#### 4. 「気づき」の過程にみる「社会と向き合う力」の定着

##### (1) 「社会と向き合う力」を自覚過程から捉える意義と必要性

前章では、廣江ゼミナールにおける教育が、シティズンシップを涵養する教育としての性格

---

34) 廣江彰、インタビュー（立教大学）、2014年7月31日。

35) なお、わが国でも通商産業省（2002）がこれに符合する議論を展開しており、のちに産学連携によるイノベーション政策へと発展していった。

36) 例えば、こうした主張を展開する大学および研究者コンソーシアムとして ‘Imagining America’ がある（<http://imaginingamerica.org/>）。

を帯びていることを論じてきた。そして、多様なシティズンシップ教育にあって、特に廣江が指向した方向に符合するのが、ボイトが提唱するパブリック・ワーク概念にもとづく創造性や協働性を備えた人材育成であることを主張した。

民主主義社会の再興を担う教育というボイトの理念に対して、廣江は「アジア、世界の中での日本の役割を果たす主体づくり」をゼミナールの理念に掲げる。両者に共通するのは、学習成果について、狭義の個人・組織利益の追求を指向するものでなく、社会全体における自らの公共的な役割を見だし、実行する能力であるという点である。

さらに、市民プロフェッショナリズムに照らしてみたとおり、経済学の専門知識・技能の活用を通じていかに社会参加することができるかといった点から廣江ゼミナールを考察するとき、専門教育課程における廣江ゼミナールの教育上の意義をみることができた。

ここでみたように、これまでのシティズンシップ教育の議論は「どのような人材であるべきか」という論点が中心であった。しかし、シティズンシップを「どのように定着させるか」という議論は十分に行われてきたとはいえない。その中心的論点となるのは市民的関与の問題である。「社会にどのように関与すべきか」という市民的態度の問題であり、この「態度」の定着に向けたトリガーとしての「気づき」の問題である。市民的態度の内面化に向けた気づきを促す過程が学習の中に存在すると仮定するならば、これを明らかにすることでシティズンシップの獲得過程を具体的に確認することができるはずである。

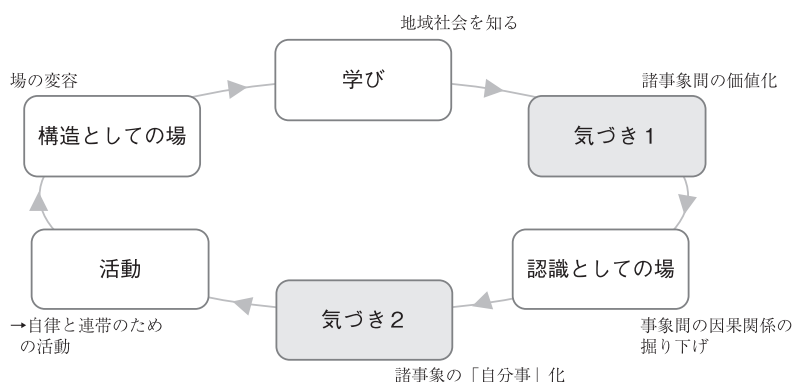
廣江は「社会と向き合う力」を習得したかどうかの基準として、「企画」の実行過程において「*It was transformational.*」という体験<sup>37)</sup>つまり自己変容の感覚を学生が自覚したどうかを挙げる（廣江2011, p. 14）。「実行」中心の手法によって学生が社会との接点を自主的に創り、実社会との様々な主体との応答関係や同化関係の形成を繰り返す中で、ボイトのいう自己関心に相当する「好奇心」や「こころざし」の存在に気づくことを、廣江は「自分の中で何かが変わった」と表現しているものとする。

本章では、これを気づきのトリガーとして捉え、廣江ゼミナールの学生が、シティズンシップとしての「社会と向き合う力」を獲得し、定着させていくプロセスについて、どのような「気づき」を、どのように自覚するのかに着目して考察する。

## (2) 「場の教育」論からみたシティズンシップの自覚

シティズンシップ教育の多くはフィールドでの体験を媒介とすることが多い。とりわけパブリック・ワークは身近なコミュニティにあるフィールドにおいてプロジェクト活動を企画し、実行する点に特性を持つ。フィールドでの経験を通じて学生が「気づき」を獲得していく過程については、デービッド・コルブ (Kolb, David A.) の「経験学習サイクル」<sup>37)</sup> モデルが有

37) コルブの「経験学習サイクル」は、「具体的経験」、「省察的観察」、「抽象概念化」、「実践的行動」の4要素を過程化することで、経験が行動を生み出し、その行動が新たな経験を積むという循環によ



(資料) 岩崎, 高野 (2010, p. 160) を一部加工。

図5 「場の教育」モデルにおける学習サイクル

名である。しかし廣江ゼミナールが、地域社会を学習対象としてのみではなく、貢献対象としても位置付けるなど地域活性化インパクトを重視していることから、本稿では学習者が地域社会に与える影響について焦点を置く岩崎正弥による「場の教育」概念モデルを用いて考察を試みたい。

岩崎によると、ある特定の地域社会においてフィールド学習が効果的に成立するサイクルを図5のように示す(岩崎, 高野2010)。このサイクルは4段階から構成され、その特徴は、学習者および地域社会の関係者が当該地域社会を取り巻く諸事象の因果関係を掘り下げていくことで、学習者の学びを深めると同時に、地域社会の独自性を新たに紡ぎ出す点にある(岩崎, 高野2010, pp. 159-160)。

このモデルでは、学習者は2段階の「気づき」を獲得し、そこから構想される「活動」(例えば学習者と地域住民が一体となった地元学を基点とする環境保全プロジェクトなど)を通じて、さらに当該地域社会に関与することで、地域社会における人間関係の変化や地域資源の活用をめぐる視点や方法論の刷新、すなわち「構造としての場」の変容を実現していく。こうした場所性を帯びた学習とそれに起因する地域社会への関与を指して、岩崎は「場の教育」と称する。

岩崎は、地域産品を用いた商品開発やキャラクター開発等にもみられる資源発掘型の地域活性化論(良い資源がある、それを市場化すればよいという「認識論」)をやや批判的にみながら、「場の教育」モデルを地域住民のエンパワメントや地域社会組織の組み直しといった自律と結び付く地域活性化モデルとして提唱する(岩崎, 高野2010, pp. 161-162)。

このモデルで特に重要となるのが、二度目の「気づき」すなわち「事象の自分事化」という過程の存在である。この「事象の自分事化」について岩崎は詳細に述べていないが、これが

---

って絶えず学習が継続するというモデルである(Kolb, 1984)。

「活動」を発動させるトリガーとなっている点で、「事象の自分事化」と地域社会の変容は対応関係にある<sup>38)</sup>。以下では、この理解を前提に、廣江ゼミナールの実践と「場の教育」モデルの間にどのような共通項を取り出せるか考察する<sup>39)</sup>。

かつて廣江は、図6のとおり、大学と地域社会の関係深化にかんする概念を提起した<sup>40)</sup>。ここでは、希薄であった大学と地域社会の関係を、「アウトリーチ（大学まちに出る）」と「フィードバック（大学まちに学ぶ）」という互惠性のあるものに作り替えていく可能性と必要性を示唆している。従来型の連携というものが個別テーマやプロジェクト単位を主としてきたのに対して、大学が地域社会の潜在的資源に働きかけ、ある種の地域ネットワークを形成する触媒として機能する点に特徴がある。

筆者は、この「働きかけ」と岩崎の二度目の「気づき」（事象の自分事化）との関連性に注目する。地域社会に対して能動的に入り込み、ある種の課題認識、目標設定について当事者たちを巻き込む行動の態様である。これには、地域住民との調整など膨大な労力とともに、ときに自己の内面的葛藤を伴うものである。しかし、その過程を経た先に、一見すると自分と利害関係のなかった公共的課題を顕在化させ、その改善・解決等に学生自身が当事者として関与するという自己決定が可能となる。

「場の教育」モデルにいう「社会事象の自分事化」と同様、廣江ゼミナールが学生に求めるのは、こうした「働きかけ」により地域社会の中に当事者性を自覚することではないだろうか。そうであるならば、廣江が学生に求めた「実行」の本質は、経験的学習を通じて「自分の中で何かが変わった」という自覚をトリガーとして、「社会と向き合う」という市民的態度の存在を自己の中に形成することであったと理解することができよう。

### (3) ケース考察：2006年度企画「まちへの想い」

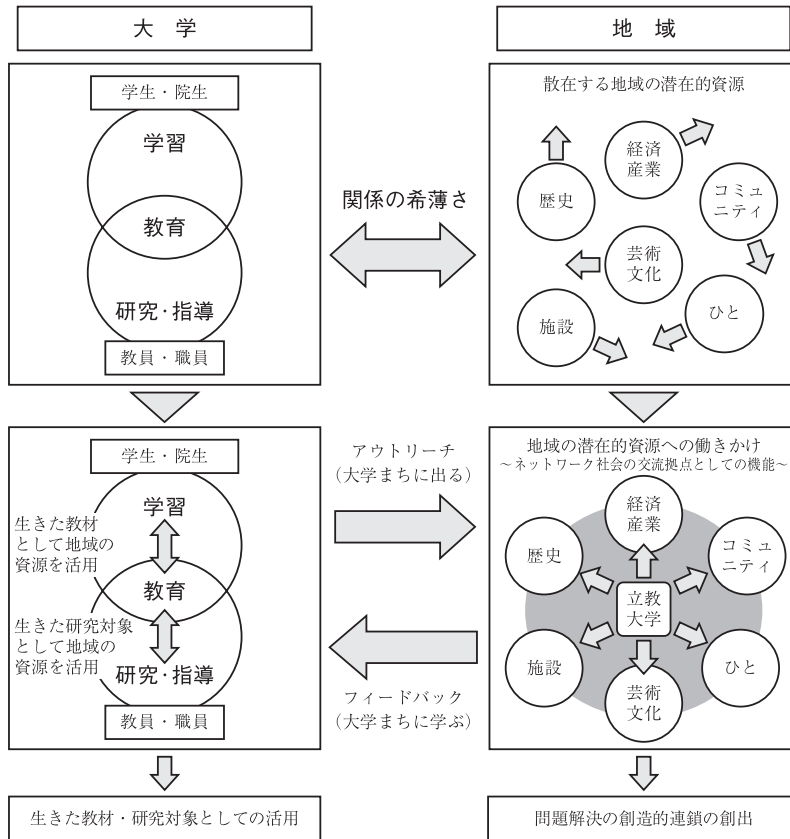
ここでは、学生による地域社会への働きかけによる公共的課題の「自分事化」過程に着目して、第2章にみた廣江ゼミナールの「企画」を改めて考察する。具体的には、学生が主体的に

---

38) 自分と直接的な利害関係のない社会事象を、当該利害関係者との人間関係を通じて、市民としての自己の関心へと昇華していくモデルとして、ボイトの“Self-Interest”モデル（藤枝2014）や栗原彬「存在の現れ」モデル（栗原2005）が参考になる。

39) もともと岩崎モデルは、「土地に根ざす学び」として農山村地域におけるフィールド教育を想定したモデルである。廣江ゼミナールのフィールドは「東京圏」であり、一般的にその特性は農山村地域のそれとは大きく異なると考えられる。しかし、特定のコミュニティにおける資源、事象を巡る「場」としての特性は、仮に農山村地域を「閉鎖系」、大都市部を「開放系」と見做したとしても、なお共通する点が多く、むしろ静的な「場」としてみた方が、学生がどのようなダイナミズムを地域社会に持ち込めるのか、さらにはその中で学生がどのような成長を遂げることができるのか、という点から考察する点では意義が多いと考える。

40) このモデルは、文部科学省現代GP（2004年度）の申請において、廣江が立教大学の申請責任者を務めた際に概念化したものである。



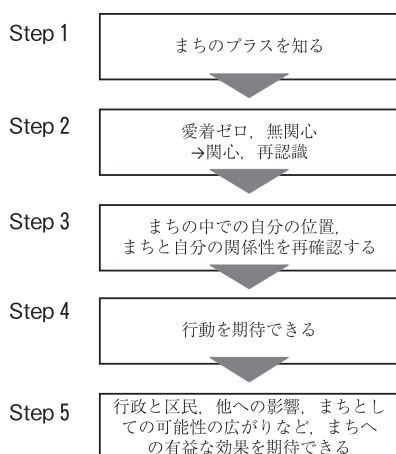
(資料) 立教大学資料 (2004)。

図6 大学と地域社会の関係性

地域課題を掘り起こし、実行に結び付けた「第2期 (2004 2008)」のうち、2006年度企画「まちへの想い」プロジェクト (以下、「まちへの想い」とする) を取り上げ、学生によるプロジェクト報告書<sup>41)</sup> (以下、「報告書」とする) にもとづいて考察する。

この「まちへの想い」は、歴史的経緯によって形成された池袋界隈に対するネガティブなイメージが存在すること、一方でそこで生活する者が持つ好意的イメージが存在していることに着目し、これを反転させることで新たな地域社会の活力を創り出せないかとの問題意識から構想された。「まちへの想い」には以下の目的が設定されており、この中で「多くの人と一緒に池袋の魅力を再確認・再認識したい」とあり、市民参加型の「企画」であることが明示されている。

41) 立教大学経済学部廣江ゼミナール (2007) 「立教大学経済学部廣江ゼミナール2006年度企画『まちへの想い』報告書」。



(資料) 立教大学経済学部廣江ゼミナール2006年度『まちへの想い』プロジェクト実施報告書。

図7 プロジェクト実行のためのロジック・モデル

#### <写真展「まちへの想い」が目指すもの>

私達廣江ゼミナールは、「東京的ビジネスの研究」というテーマを掲げ、まちづくりについて学んでいます。私達は、池袋はマイナスイメージを持たれがちだけれど本当にそうなのだろうか、という疑問から、現在の池袋の姿になったわけを調査しました。そして、今の池袋がマイナスイメージを持たれるようになった歴史的背景を突き止めました。しかし、それと同時に、現在の池袋にはマイナスではなく、プラスの要素が十分あることもわかりました。マイナスイメージが先行してしまい、本来池袋が持つ魅力に気づかないのはもったいないと考え、多くの人と一緒に池袋の魅力を再確認・再認識したい、という思いから『まちへの想い』を企画しました。それぞれが抱えている池袋への『まちへの想い』をたくさんの方と共有し、池袋の新たな魅力に出会って欲しいと思っています。(筆者註：傍点は筆者によるもの)

(資料) 廣江ゼミナールウェブサイト( <http://www.rikkyo.ne.jp/grp/hiroeseminar/html/MMMPICS.html> )。

「まちへの想い」では、その実行モデルとして、イギリスの都市計画家チャールズ・ランドリーによる創造都市論を理論的基盤に置く「プラスを知らせるロジック」を構築している(図7)。このモデルは5つのステップから構成されるが、いわば地域社会の資源認識(Step 1)および地域社会と個人の関係性の認識(Step 2, Step 3)を廣江ゼミナールが誘発し、個人発の行動喚起(Step 4, Step 5)へと展開することを意図している。このモデルと「場の教育」は、それぞれ資源認識と「気づき1」、関係性認識と「気づき2」、行動喚起と「活動」という対応関係としてみることができる。以下では、このモデルがどのように実践されたか確認する



ために、「まちへの想い」のメイン・プロジェクト「PICS いろんな人の目になろう」および「Movie Movie Me vol.3」を取り上げる。

### (1) 地域社会の資源認識

「PICS いろんな人の目になろう」は、池袋地域の地元住民、就労・就学者等が「まちの好きなところやいいところ」を撮影した約2,700枚の写真による写真展である。富士フイルムイメージング社の協賛により、学生がレンズ付きフィルム100台を地域住民等に無償配布した上で撮影依頼を行い、後日回収した写真を立教大学構内に展示した。また、展示写真を編集した写真集を制作した。

この写真展の意図は、散在あるいは普段見過ごされている地域内の日常風景を一つの資源と捉え、それに働きかけていくことにある。これは、「場の教育」モデルにおける「諸事象間の価値化（気づき1）」に相当する営為として捉えられる。

### (2) 地域社会との関係性認識

こうした幅広い住民参加型の写真展に加えて、「PICS いろんな人の目になろう」では、学生と区内小学校の協働によるワークショップが並行して実施された。これは、西池袋地域の小学生および高齢者が一緒に写真機を携帯してまち歩きを行い、濃密なコミュニケーション機会を創出することで、まちの魅力をより深いレベルで発見することにねらいが置かれた（報告書 pp. 18-19）。

また、もう一つのプロジェクト「Movie Movie Me vol.3」では、上記「PICS」において写真機の配布を受けた撮影者数名を、学生が追跡撮影し、撮影者の意図や行動を動画映像化した。この映像は上記写真展とあわせて上映され、そこでは池袋に関わる多様な人々の「想い」を顕在化させることにテーマが置かれた（報告書 pp. 21-22）。

写真展にとどまらず、こうしたワークショップや映像制作を行うことで、地域資源としての日常生活、文化、仕事、そして人々にかんする情報や想いのネットワーク化が図られるのである。

### (3) 個人発の行動喚起

このようにみると、「まちへの想い」は、廣江ゼミナールの学生が地域社会の多様な主体に働きかけ、地域の諸事象と彼（女）らとの関係性の発見および共有を通じて、それぞれに「活動」への自覚を促す試みであった。「場の教育」は、「活動」を誘発するための条件として連帯の意識や感覚を要請する（岩崎，高野2010，p. 163）。廣江ゼミナールが「まちへの想い」を通じて創出したのは、地域資源の商品化・市場化ではなく、地域社会における連帯感覚であった。そして、大学という「場」を拠点にこれを実践した点では、廣江が意図していた大学 - 地域社会の相互関係が形成され、さらにはその中で大学が担うべき社会的役割を果たしたということ

ができる。

それと同時に、「まちへの想い」の過程は、それまで地域社会における利害関係の外側にいた学生自身が、池袋の地域資源を住民本位で顕在化させるという公共的課題を発見し、その課題自体を「自分事化」する過程でもあった。報告書は、「私達は『人がまちを魅力的に、まちが人を魅了する』、そんな人とまちの関係性を目指します。そのきっかけがこの企画で達成されました。あとはまちがどう答えるかです」（報告書 p. 32）と結び、一見すると自らをその当事者から外しているように読み取ることもできる。しかし、その「きっかけ」の創造を通じて、互惠性ある「人とまちの関係性を目指す」という文脈として理解すると、そこに、それまで地域社会における利害関係の外側にいた学生が自分自身を地域社会の一主体であることを自覚し、そこでの自らの公共的役割を実行するという、「気づき2」の存在すなわちパブリック・ワークにも通じるシティズンシップの自覚をみることができる。

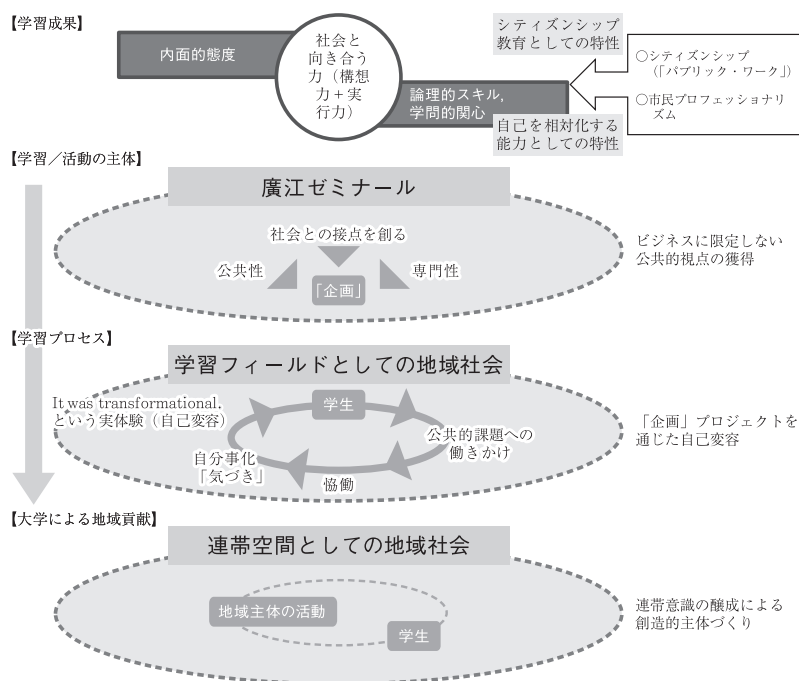
## 5. 大学教育への提言～新しい専門教育の型を示した廣江ゼミナール

有為な人材を輩出する大学教育の実践として、これまで廣江ゼミナールは多くの社会的な評価を受けてきた。そして、その見方の多くは「エンプロイアビリティ」の視点から捉えたものであった。しかし、廣江自身が事実上否定しているように、廣江の教育目標は狭義の職業選択や就職活動にかんする技法に長けた人材を養成することではなかった。本稿を執筆するに至ったのは、廣江による教育実践を従来とは異なる視点で再評価することが重要であり、それによって今後の大学教育への参考とすることができる点を見出すことができると考えたからである。その際、学習成果に焦点化することで、廣江が本当に目指していた教育の姿というものが見えてくると考えた。

図8では、廣江ゼミナールの全体像について本稿で考察した結果を概括的に示した。廣江が目指した教育を端的に表現するなら、それは善き市民、善き経済主体としての人間形成である。わが国大学教育でも近年、社会と連携した多様な教育が展開されているが、学習成果はともすると曖昧にされてきた。本稿で取り上げた「社会と向き合う力」にみられるようなシティズンシップ教育の視点には、今後この分野の教育実践について参考にすべき点が多く含まれている。以下では、本稿の締めくくりとして、本稿で明らかにした諸点を整理しながら、シティズンシップ教育の観点から今後の大学教育に向けていくつかの提言を示したい。

### (1) 「シティズンシップ」の学習成果への落とし込み

本稿では、廣江が学習成果として掲げた「社会と向き合う力」について、シティズンシップとりわけボイトによる「パブリック・ワーク」や「市民プロフェッショナルリズム」との対比の中で、その特性を明らかにした。本稿での考察にもとづいて、この「社会と向き合う力」を改



(資料) 筆者作成。

図8 廣江ゼミナールの全体像

めて定義するならば、それは「現実社会の事象に立ち会った時に、そこに存在する他者と関係を構築し、主体的に公共的な役割を見出した上で実行する能力であり、その役割を通じて社会に参加／関与しようとする責任感覚および態度」と理解される。そして、この能力は、論理総合力、ときに経済学の専門知識や技能をも基盤として、地域社会に生活する他者への「働きかけ」による自己変容体験を通じてはじめて醸成されるものである。

近年の大学教育にあって、教育目標および学習成果の明文化や公表は、社会的要請として各大学において実践されている。海外の具体的な実践も多く研究されており、さきにみた VALUE ルーブリックにも「市民参加」がその一つに取り上げられるなど、シティズンシップ教育についても、学習成果としての位置付けが明確になりつつある。今後はわが国においても、「シティズンシップ」に関する学習成果をより具体化および実質化していくことが有効である。特に本稿との関連でいえば、廣江ゼミナールの実践や、市民的関与をめぐるアメリカの諸理論をみても明らかのように、「シティズンシップ」というものは技法として獲得していくものであると同時に、一つの態度として「気づく」ものでもある。こうした観点から、学習成果としての指標設定やパフォーマンス評価の方法論を深掘りしていくことも重要である。

## (2) 専門教育課程におけるシティズンシップ教育の推進

立教大学経済学部が公表する教育目的は、目指すべき人材像として「幅広い視野と柔軟な頭脳をもって変動する経済社会に対応できる、自立的な思考能力をもった人材」を掲げ、そのための学習成果として、専門的知識と教養、経済現象の歴史的・理論的考察力、現実問題の発見・分析・解決能力、データ分析・情報処理、そしてキャリア設計力を挙げる<sup>42)</sup>。

廣江ゼミナールが、研究対象を特定の産業分野や企業に限定することなく、広く「東京的産業」として池袋や新宿地域における多様な主体との連携を図ったこと、その過程において学生が利害関係者の一員として活用・応用できる専門知識・技能を高めようとしたことは、シティズンシップ教育としての「社会と向き合う力」の育成という側面から学部教育目的を実現する実践であったともいえる。

わが国大学教育が、その歴史的経緯から専門教育課程を中心とする構造であり、かつアメリカと同様に専門主義化が加速する中、廣江ゼミナールは、専門教育としてのシティズンシップ教育の一つのモデルと受け止めることもできよう。たしかにシティズンシップ教育は、いわゆる教養教育課程において実践されることが多い。しかし、市民プロフェッショナリズムにみたように、今後の大学教育に問われるのは、人材育成における専門主義と社会発展の関係をどう調和させるかにある。実際、わが国大学の多くは専門教育課程を中心に据える中で、人文・社会科学系のゼミナールにおいて地域社会との連携学習を取り入れるケースも多い。こうしたわが国の状況をふまえると、今後は専門教育課程におけるシティズンシップ教育のあり方を問うていくことが重要となる。もちろん、教養課程や専門課程の垣根を越えた総合的な視点もあってよい。また、いわゆる地域活性化がわが国社会の将来設計において重要視される中、シティズンシップ教育の視点から大学と地域社会の実践的関係を再構築していくことは、大学界がこうした社会的要請に応えることにも繋がるだろう。

## (3) 現実社会との遭遇を織り込んだシティズンシップ教育の促進

シティズンシップや市民プロフェッショナリズムの源泉は、市民としての気質や態度であり、その基盤となる「自己関心」である。廣江は、これらを学生自身が自ら獲得できるよう、一見無味乾燥な事象から地域社会の課題や可能性を発見し、これを自分の問題として地域社会に「働きかける」意識の自覚を促した。廣江ゼミナールが取り組んできた「企画」にはこの過程を読み取ることができ、それは「場の教育」における「気づき」の過程にも当てはまるものである。学生と社会の接点を織り込んだ、場所性を前提とした教育の根底には、大学と地域社会の関係性に対する廣江の思想や、廣江ゼミナールが掲げる公共性の理念が根付いている。

大学教育においてシティズンシップ教育を正面から取り上げる事例は多くない。しかし、市

---

42) [http://www.rikkyo.ac.jp/aboutus/philosophy/programs/diploma\\_policy/undergraduate/economics/](http://www.rikkyo.ac.jp/aboutus/philosophy/programs/diploma_policy/undergraduate/economics/)

民的態度や専門知識の獲得・活用方法等の観点からシティズンシップ教育の実相をみると、今後わが国大学教育がこれに体系的に取り組む意義は大きいのではないか。その際、学生が地域社会の中に身を置き、様々な社会事象を「自分事化」するような「気づき」そして態度の定着を促すような学習が実践されることは効果的なアプローチである<sup>43)</sup>。地域社会と連携した教育（地域連携学習、社会貢献学習、サービスマーケティング、ボランティア学習等）は、各地の大学において定着した感があるが、今後はこれまでの実践経験を活用しながらも、地域社会との相互性を前提としたシティズンシップ教育としての発展型を形成していくことが重要である。

#### (4) 大学シティズンシップ教育を担える人材の養成

廣江による教育について、「あれは廣江教授だからできたことだ」という言説がある。たしかに、廣江が廣江ゼミナールの運営に投じた労力は膨大なものであり、直ちにこの手法を一般モデルとして実践することは困難である。しかし、これを属人的な営為として片付けてしまうことは、わが国大学教育にとって機会損失である。廣江が実践した教育を大学教育界の一つの資産と認識しつつ、これを多くの教育現場の示唆となるような形として残すこと、そしてそのための実践を担い、支えることができる教職員を一人でも多くすることが重要である。その意味で今後は、例えば「シティズンシップ教育」「大学教育と地域社会」といった領域の理論的深化や、FD/SD等を含む大学院カリキュラムでの高度人材養成プログラムの開発などの形で共同研究を進めることなど、理論と実践の両面からアプローチすることが有効であり、必要である。

#### 廣江彰教授略歴

1972年 3月 早稲田大学第一文学部 史学科日本史専修 卒業  
1976年 3月 慶應義塾大学経済学研究科 経済政策専攻 修士課程 修了  
1985年 3月 慶應義塾大学経済学研究科 経済政策専攻 博士課程 単位取得退学  
1985年 4月 札幌学院大学商学部 助教授  
1991年 4月 立教大学経済学部経営学科 助教授  
1993年 4月 立教大学経済学部経営学科 教授（2006年 4月 同経済政策学科 教授）  
2001年 4月 立教大学大学院ビジネスデザイン研究科 教授  
2004年 10月～2010年 3月 立教大学リサーチ・イニシアティブセンター長  
2006年 4月～2010年 3月 立教大学副総長（研究推進担当）  
2014年 3月 立教大学定年退職  
2014年 4月 立教大学名誉教授

43) 公益財団法人大学コンソーシアム京都「PBL 導入の手引き」京都高等教育研究センター高等教育実態研究プロジェクト、2011年。

## 引用文献・資料

- Battistoni, R. M. (2002). *Civic Engagement Across the Curriculum*, Campus Compact.
- Boyte, H. C. (2004). *Everyday Politics: Reconnecting Citizens and Public Life*, University of Pennsylvania Press.
- Boyte, H. C. (2001). "The Civic Renewal Movement in the US: On Silences and Civic Muscle, or Why Social Capital is a useful but Insufficient Concept," Presentation to the Havens Center, University of Wisconsin-Madison, April 10, 2001.
- Boyte, H. C. (1993). "Civic Education as Public Leadership Development," *Political Science and Politics*, 26 (4), 763-769.
- Boyte, H. C., & Fretz, E. (2011). "Civic Professionalism," John Saltmarsh & Matthew Hartley (eds.), *To Serve A Larger Purpose: Engagement for Democracy and the Transformation of Higher Education*, pp. 82-101, Temple University Press.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). "Implementing Service Learning in Higher Education," *The Journal of Higher Education*, 221-239.
- 中央教育審議会 (2012). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」2012年8月28日発表。
- Dzur, A. W. (2008). *Democratic Professionalism*, Pennsylvania State University Press.
- 藤枝聡 (2014). 「現代の市民的関与と大学教育：新たな政治参加への主体性を育む『パブリック・アチーブメント』の考察を中心に」『キリスト教教育研究』第31号, 2014年5月, 17-46頁。
- 藤枝聡 (2012). 「アメリカの大学とシビック・エンゲージメント」『大学行政管理学会誌』第15号, 199-213頁。
- Hatcher, J.A., & Norris, K. (2014). "Assessment in Service Learning: Student Learning Outcomes," Presentation Paper, at Center for Civic and Social Responsibility, University of Kansas, May 21, 2014.
- 廣江彰 (2014). 「私の立教講義20余年 悪戦苦闘の終わりに」立教大学『大学教育フォーラム』第19号 (2014年3月), 97-98頁。
- 廣江彰 (2011). 「経済学部廣江ゼミの行ってきたこと 簡単な紹介」立教大学社会学部メディア社会学科高田健ゼミナール2011年1月11日講義資料。
- 廣江彰 (2010). 「イタリア・トスカーナ州プラート, アレッツォの母語教育」文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業2010年度調査報告書。
- 廣江彰 (2008). 「地域を創造する中小企業の役割と期待」『信用保険』2008年9月号, 2-9頁。
- 廣江彰 (2005). 「運動する主体としての「中小企業」と大学・学部・学生の草の根連携」『中小企業季報』第2号, 2005年7月, 1-10頁。
- 廣江彰 (2001). 「経済学部サマーインターンシップの導入経過と今後への課題」立教大学経済学部教授会2001年2月27日提出資料。
- 廣江彰 (1994). 「『書を捨てよ、まちに出よ』という授業をやりたい」『立教』第148号, 32-35頁。
- 岩崎正弥, 高野孝子 (2010). 『場の教育 「土地に根ざす学び」の水脈』農山漁村文化協会。
- 経済産業省 (2002). 『通商白書2002 東アジアの発展と日本の針路』ぎょうせい。
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- 厚生労働省 (2004). 「若年者の就職能力に関する実態調査」厚生労働省職業能力開発局能力評価課2004年1月29日発表。
- 栗原彬 (2005). 『「存在の現れ」の政治 水俣病という思想』以文社。
- Landry, C. (2000). *The Creative City: A Toolkit for Urban Innovators*, London: Earthscan.



- Lopez, M. J. (2014). "Using Service-Learning to Enhance Undergraduate Economics," Presentation Paper, at the Allied Social Science Associations Meeting, January 2, 2014.
- 松下佳代 (2012). 「パフォーマンス評価による学習の質の評価」『京都大学高等教育研究』第18号, 75-114頁。
- 西出徹雄 (1996). 『アメリカに見る産学コミュニティ：ニュービジネス創造の源泉』日本貿易振興会。
- 西澤昭夫, 福嶋路 [編著] (2005). 『大学発ベンチャー企業とクラスター戦略：日本はオースティンを作れるか』学文社。
- 大野隆史, 野口和宏 (2003). 「映像配信ハジメマシタ」『季刊 立教』第184号, 48-49頁。
- オスラー・O, スターキー・H (2009). 『シティズンシップと教育』清田夏代, 関芽訳, 勁草書房。
- Ostrander, S. A. (2004). "Democracy, Civic Participation, and the University: A Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses," *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33 (1): 74-93.
- Piore, M. J. & Sabel, C. F. (1984). *The Second Industrial Divide: Possibilities For Prosperity*, Basic Books.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton: Princeton University Press.
- 立教大学 (2004). 「地域イノベーションプロジェクト」文部科学省2004年度現代GP申請資料。
- 立教大学経済学部企画講座 (1999a). 「立教大学経済学部企画講座『会社をつくる』(前期)」(実施報告書)。
- 立教大学経済学部企画講座 (1999b). 「立教大学経済学部企画講座『会社をつくる』(後期)」(実施報告書)。
- Saltmarsh, J. (2005). "The Civic Promise of Service Learning," *Liberal Education*, Spring 2005, 50-55.
- 三森ゆりか (2011). 「カナダ・アルバータ州の公立高校における母語教育」文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業2010年度調査報告。
- Skocpol, T. (2003) *Diminished Democracy: from membership to management in American civic life*, The University of Oklahoma Press.
- 寺崎昌男 (2006). 「大学が大学であること それをどう考えていくか」『大学時報』第310号, 26-31頁。
- 寺崎昌男, 大沢勝 (1982). 『講座 日本の大学改革 第1巻』青木書店。

(本稿の URL の最終確認日：2014年8月23日)